

# 博士學位論文

内容の要旨

および

審査結果の要旨

乙第16号

2007

創価大学

本号は学位規則(昭和28年4月1日文部省令第9号)第8条の規程による公表を目的として、平成20年3月21日に本学において博士の学位を授与した者の論文内容の要旨および論文審査の結果の要旨を収録したものである。

学位番号に付した乙は、学位規則第4条2項(いわゆる論文博士)によるものである。

創価大学

氏名（本籍）	牛田 伸一（京都府）
学位の種類	博士（教育学）
学位記番号	乙第16号
学位授与の日付	平成20年3月21日
学位授与の要件	学位規則第4条第2項該当 創価大学大学院学則第17条第5項 創価大学学位規則第3条の3第4項該当
論文題目	「教育的教授」論における学校批判と学校構想に関する研究 — 教授学による学校論構築の問題開示とその意義 —
論文審査機関	文学研究科委員会
論文審査委員	主査 坂本 辰郎 文学研究科教授 委員 鈎 治雄 文学研究科教授 委員 今井 重孝 青山学院大学教授

# 博士論文審査および最終試験報告書（論文博士）

2007年1月16日

主査委員 坂本 辰朗（創価大学教育学部教授）

副査委員 鈎 治雄（創価大学教育学部教授）

副査委員 今井 重孝（青山学院大学文学部教授）

博士（教育学）学位請求論文提出者

氏名：牛 田 伸 一

論文題目

「教育的教授」論における学校批判と学校構想に関する研究——教授学による学校論構築の問題開示とその意義——

## 1. 本論文の基本的問題意識

本論文で言う「教育的教授 (erziehender Unterricht)」とは、ヘルバルト (Herbart, J. F., 1776—1841) が、自身の教育学の構想をもっとも適切に表現するものとして選んだ用語であった。ケーニヒスベルク大学においてカントの後継者として哲学および教育学を講じたヘルバルトは、故国プロイセン・ドイツだけでなく、時代が進み 19 世紀末から 20 世紀にかけては、欧米に、さらに、明治期の日本にも多大な影響をあたえた人物であった。

しかしながら、ヘルバルトの教育学は、まず何よりも、「学校の教授学」として、すなわち、国民教化のために国家が定めた知識・技術を学校でいかに効率よく子どもたちに教えてゆくのか、という関心のもとで利用されていった。これは上記に指摘したように、国家の近代化に必然とされた近代学校制度の興隆期が、ヘルバルトの時代さらにはすぐその後の時代と重なったことにもよる。ドイツにおいては、彼の学説はツィラー (Ziller, T.) やライン (Rein, W.) らを代表とする、いわゆるヘルバルト学派の人々によって継承され、ほぼ国家公認の教授理論として浸透してゆく。日本においては、お雇い外国人のひとりハウスクネヒト (Hausknecht, E. 1853-1927. 1887 年来日、1890 年まで帝国大学教授) によって伝えられ、それが全国の師範学校に国家公認の教育学として取り入れられることによって、その後、ほぼ 20 世紀初頭にいたるまで、日本におけるヘルバルト主義教育学全盛時代を迎える。このような「学校の教授学」としてのヘルバルト主義教育学は、「いかに教えるのか」の追及に力を注いでいった結果、上記のツィラーやラインによって工夫された五段階教授法（予備・提示・比較・総括・応用）に象徴されるように、極端な形式化・機械化が進行することになった。19 世紀末から 20 世紀初頭にかけて全世界的規模で興隆することになる新教育（ドイツでは改革教育学 Reformpädagogik、アメリカ合衆国では進歩主義教育

progressive education、日本では大正新教育)の運動はいずれも、19世紀的な学校教育から訣別することを主張し、教師や教科書中心ではなく子ども中心的な思潮を共有していたが、それらがその批判の矛先をしばしば、形式化・機械化したヘルバルト派教授法に向けたことはゆえなきことではない。

だがヘルバルトは、「教育的教授」によって、このような「学校の教授学」の構想を考えたのであろうか。第二次大戦後、ヘルバルトとヘルバルト派とを区別して、彼が残した知的遺産を正当に評価しようとする研究が、ドイツにおいても日本においてもあらわれてきている。本論文の著者、牛田氏が試みたのも、ヘルバルトの「教育的教授」を、「学校の教授学」としてではなく、当の学校のありかたそのものを問い直し、新たな学校構想の契機を汲み出しうる理論的水脈として捉え直すことであった。

## 2. 本論文の構成

本論文の構成は以下のとおりである（以下、章と節の標題のみを引用する）。

### 序章 本研究の論点と主張

#### 第一節 本研究の視座と主張

#### 第二節 研究の目的

#### 第三節 先行研究の検討

#### 第四節 研究の展開と概略

### 第一章 学校批判としての「教育的教授」論——教授学的な論理を機軸としたヘルバルトの学校批判とその教授学的意味

はじめに

#### 第一節 「学校批判的な骨格」としての「教育的教授」

#### 第二節 「教育的教授」と「訓練」

#### 第三節 「学校構想的な骨格」としての「教育的教授」

おわりに——第一章のまとめ

### 第二章 エッガースドルファーの学校における「教育的教授」論——ヘルバルト学派傍系の学校を所与とした「教育的教授」の基礎

はじめに

#### 第一節 近代固有の「偶然性 (Kontingenz)」と目的論的な世界観

#### 第二節 「多方均等の興味」と「没入」

#### 第三節 「教育的教授」論 (陶冶論) における「興味」

おわりに——学校における「教育的教授」

### 第三章 学校における教育不要論と「教育的教授」論——ギーゼッケの『何のために学校はあるのか』における結論とその批判

はじめに

第一節 「新しい子ども」と「古い学校」

第二節 ギーゼッケに対する批判と「教育的教授」

第三節 記述的考察に基づく「教育的教授」の構造

おわりに——第三章のまとめ

### 第四章 教授と教育の間と学校論——「教育的教授」を解体する「教授学的差異」の教授学的意味

はじめに

第一節 「教育的なものの復権」と学校における教育不要論

第二節 「教育的教授」と「教授学的差異」

第三節 教授と教育の間と学校論——監獄モデルの学校を肯定するのか？

おわりに——第四章のまとめ

### 第五章 相互作用システムとしての「教育的教授」論——因果テクノロジー欠如と「教育的教授」論の間

はじめに

第一節 「テクノロジー欠如」論文とヘルバルト

第二節 システム理論の中の「教育的教授」

第三節 非蓋然性における可能な「教育的教授」

おわりに——第五章のまとめ

### 第六章 「教育的教授」と学校構想——ベンナーの「教育的教授」論を機軸とした学校構想とその問題

はじめに

第一節 教授と教育の表層的かつ足し算的結合に対する批判

第二節 「教育的教授」のメルクマール

第三節 「教育的教授」の実践例

おわりに——遡及する教授学の問題

### 終章 研究のまとめ

### 引用・参考文献

序章においては、著者の基本的な問題意識が、「教授学と学校の関係規定、いうなれば後者による前者の問題設定の矮小化と両者の関係の逆転について、筆者が抱えている違和感」として述べられ、「学校を所与とした教授学の問題設定の矮小化ではなくて、教授学から学校そのもののあり方を構想する問題地平」を、ヘルバルトが構想した「教育的教授」論によって探っていこうという、本論文の構想が開示される。そして、このための方法論として、「問題史的遠近法」(problemgeschichtliche Perspektiven)を採用することが述べられ、その有効性が説明されている。その後、先行研究の検討がおこなわれており、長谷川榮、山極眞衛、住野好久、ヘレカムプス (Hellekamps, S.) らの研究が批判的に検討される。最後に、本論文第 2 章から第 6 章までに展開される論点が、リサーチ・クエスチョンズを列挙する形で示される。

第 1 章では、ヘルバルトの「教育的教授」論が、「ヘルバルト学派による形式段階説の過度の強調や極端な道徳主義を通して曲解され、近代学校システムのための教授論へと矮小化されることになる」経緯が示されると同時に、これとは対照的に、ヘルバルトの「教育的教授」論が、「学校批判の論拠の中核であつたばかりでなく、これが学校のオルターナティブな機能付与の根拠となっていたこと」が、ヘルバルトの原典に即して説明される。

19 世紀初期のプロイセン改革は、国家存亡の危機を乗り越えるために公的な学校制度の確立を国家的事業として掲げていた。だが、このように、教育を国家改善の手段・道具とする当時の一般的な思潮を、当のヘルバルトは邪道であると退け、この結果、彼は、プロイセン教育改革の「アウトサイダー (Außenseiter)」へと追いやられたのである。

ヘルバルトによれば、教育の目的は「強固な道徳的性格」(Charakterstärke der Sittlichkeit)の育成にある。性格とは、ヘルバルトによれば、決意の様式にあらわれるとされるから、この意味で、「自ら善を選び、悪を退ける」決定ができる意志の育成と言い換えることもできる。ヘルバルトは、この教育目的に到達するための教授目標の達成に取り組む必要を示した。教授目標は「多方興味」(Vielseitigkeit des Interesses)の形成にある。

「興味」は内的活動の活発さを意味している。「興味」の座は、当時の表象心理学に基づく表象統一体としての思想圏 (Gedankenkreis)にあるとされ、教授はこれを、子どもの経験 (Erfahrung) と交際 (Umgang) の補完・拡充を通して、多方に広がる活発な内的活動 (多方興味) で満たそうとする。そして、内的活動の確実性は意志の育成の端緒を拓くと捉えられるがゆえに、この限りで、教授における知識・技能はそれ自体が目的ではなく、「強固な道徳的性格」の育成のための起点なのである。このように教授と教育は「興味」を媒介項として一体的な構成を成すことになり、これが、たんなる知識・技能の伝達ではない「教育的教授」ということになるのである。さらにヘルバルトは、「多方興味」が「訓練」によって行為へとさらに促されてこそ、はじめて意志を育成できるとする。したがって、学校は「教授」と「訓練」の相互連関を担保できてはじめて、「教育的教授」を実践する場となりうるのである。

ヘルバルトの言うような意味での「教育的教授」は、当時のプロイセン国家の進める国

民学校——それは、以降、世界中に広がってゆく近代学校のプロトタイプであった——の中では、当然、きわめて重大な桎梏を課されることになる。実際、ヘルバルト自身は、政治の手段と化した教育が営まれる代表的な場としての学校においては「教育的教授」は不可能である、とさえ言っていたのである。すなわち、ヘルバルトの「教育的教授」論は、従来、ヘルバルト学派が当然としていた「学校の教授学」ではなく、「学校批判の萌芽」を持っていたのである。そしてヘルバルトは、このような当時の学校に替わって、「教育的教授」と「訓練」の共属が可能となるような場として、学校を含めた教育実践の枠組みを模索していた。コミュニオン主義に基づく学校と家庭の媒介構想がそれである。すなわちそれは、「教育的教授」を構想の機軸とした「学校構想的な骨格」であった。

第2章では、ヘルバルト学派の傍系に位置するエッガースドルファーの陶冶論（*Bildungslehre*）を学校における「教育的教授」論として解釈し、教授と教育の結合の仕方と学校との関係が究明されている。牛田氏によれば、エッガースドルファーを取り上げた理由は、以下の三つの検討課題から必然的に要請されるものである。すなわち、

(1)ヘルバルトの「教育的教授」論とエッガースドルファー陶冶論それぞれが構築される背景には、どのような存在論的な前提があるのか。それらのちがいはどのようなものか。

(2)そうした存在論的な前提の相違が、「教育的教授」論、ならびに、陶冶論における鍵概念——「興味（*Interesse*）」——の意味内容のちがいにどう反映されてくるのか。

(3)さらに「興味」の意味内容のちがいが、学校が担うべき役割がどう差異化されるのか。

これらの解明によって、ヘルバルトの「教育的教授」論が、なぜ、「学校の教授学」に矮小化されることになったのか、という論点にもう一つの解答があたえられることになる。

ヘルバルトから遅れること約百年後の世界に生を受けたエッガースドルファーにとって、時代は前近代から近代へと移っていた。しかしながら、近代に失われた前近代な「神の目的論的秩序」は、エッガースドルファーにとっては厳然と存続しており、ただそれが見失われたただけだと彼は受け取っていた。このような状況の中で、彼は、ヘルバルトの「教育的教授」論を“継承”し、そこで陶冶の問題を追及したのである。この二人を比較対照すると、以下のような差異が際立って見えてくる。

ヘルバルトの「教育的教授」論は近代の存在論的な問題、すなわち、近代固有の「偶然性」（*Kontingenz*）の克服のために編み出された教授論である。すなわち、前近代から近代へと時代が移るにつれて、身分制の不安定化やキリスト教の世界観の弱体化から起因する価値の多元化・多様化が起こり、そこには近代に生きる人間に不可避的な選択（*Wählen*）という問題を突きつけることになる。すなわち、子どもにとっての未来（将来の仕事や社会的地位）が、その生まれの時点ではほぼ決定していた前近代と異なり、子どもの未来の目的の中身（たとえば、どのような生活をし、どのような職業につくのか）を事前に知ることは教師にとってまず不可能である。では、教育は、子どもに対するどのような働きかけとなるのか。この難問にヘルバルトは、タクト（*Takt*）と判断力（*Urteilkraft*）を裏づけ



支える「興味」の形成を要請して、教授学的に解決することを模索した。それは、「自ら善を選び、悪を退ける決定の源泉」である「思慮」(Überlegung)の形成と、「思慮」への「服従」(Gehorsam)の能力の育成と呼びうる。ヘルバルト自身のことばを使えば、「われわれにとって問題となるのは、ある決まった個々の目的(それをわれわれはどこでも前もって知ることはできない)でなくて、成長しつつある人間の活動性一般である。いいかえれば彼の内部的直接的な活気や活動性の量が問題となる。——この量が大きくなればなるほど——それがより〔充実され〕〔拡大され〕〔調和的〕になればなるほど——ますます完全なものとなるということである。

これに対して一定の強固な価値体系と世界観の所与性の内に組み立てられるのがエッガースドルファーの陶冶論(「教育的教授」論)である。カトリシズムの強固なヒエラルキー(Hierarchie)が揺ぎ無い前提となつて、その所与かつ不動の教育的価値への「没入(Hingabe)」こそが「興味」、すなわち、「価値感動」(Wertergriffenheit)の最奥の深まりであり、「純化した意志」(Geläutertes Wollen)の土台だと捉えられているのである。そして、エッガースドルファーは、「価値感動」が陶冶財(Bildungsgüter)と価値を示す教え(wertweisendes Lehren)によって喚起されると捉えるがゆえに、学校には教授を通じた精神形成、すなわち、学校における「教育的教授」が期待されることになる。

こうして、ヘルバルトが「教育的教授」の不可能性を表明して、根本的な批判をおこなった近代学校は、エッガースドルファーの陶冶論においては、学校の存立はすでに自明性を獲得しているがゆえに、ヘルバルトとはまさに逆に、学校こそが積極的に「教育的教授」を実践する役割を担うべきだとされることになる。ここでもまた、ヘルバルトの「教育的教授」論は「学校の教授学」に矮小化されることになったのである。

第3章以降は一転して、現代ドイツの学校改革論争が取り上げられている。

このうち第3章は、1990年代後半にドイツで起こった教育論争が取り上げられている。1995年、ギーゼッケは、「何のために学校はあるのか」と題する論考の中で、改革教育学的な幻想を払い除け、学校への過大な要求を退けるべきで、学校はその役割を教授(Unterricht)のみに限定すべきだ、というきわめてラディカルな主張をおこなった。これに対して、改革教育学の代表者からはすぐさま、彼の批判に対する反批判が展開されると同時に、学校の役割規定をめぐる論争がはじまったのである。そしてこの論争の中心に位置したのが、ドイツ教授学の共通規範としての「教育的教授」論であったのである。

60年代半ばから70年代半ばの大教育改革期には、「多幸症」(Euhorie)と後に診断されるほど、教育に対する過剰な願望から起因する失望がともなわれた。さらに追い討ちをかけるように、70年代終わりには、フランス現代思想を源流とするポストモダニズムの潮流がドイツ教育学に浸透して、教育や教育学そのものへの不信感を象徴する反教育学(Anti-Pädagogik)が隆盛をきわめた。ギーゼッケによる学校の限定的な役割規定の帰結(学校は「教授施設」に徹するべきである)は、そうした「教育の終焉」(Das Ende der Erziehung)という思想的土壌に醸成されたものであった。

改革教育学側からのギーゼッケに対するアンチテーゼの内容は端的に、「教育する教授学校」から「教授する教育学校」への転換の希求だと表現し得る。前者を脱却して、後者を拡充・推進することが目指されている。牛田氏によれば、ギーゼッケの批判に対する改革教育学側の反批判の論拠かつアンチテーゼの拠り所は、「教育的教授」の記述的 (deskriptiv) 解釈にあるとされる。この限りで、教授学的省察を土台とした学校構想の糸口が見出され得る。なるほど、規範的要請をできる限り留保して「教育的教授」の構造を把握することはもちろん可能ではある。しかしながら、記述的解釈を土台にした規範的構成を学校実践的に図ることを視野に入れ、そこに精密な「観察」を施すならば、どうしても突き当たる難問が探り当てられる。それは、教授と教育の結合の蓋然性と非蓋然性の間にある、不確実性の断崖とも呼ぶべき難題である。

「教育的教授」は非蓋然的 (ありそうにもないこと) だとして、これをカント哲学の解釈から打ち立てたのがプランゲ (Prange, K.) である。彼は「教育的教授」を「教授学的差異」 (didaktische Differenz) という鍵概念によって理論的に解体し、これを学校の役割規定に対する教授学的正当化の源泉とした。学校ができることを——はからずもギーゼッケの結論と同じく——教授のみに限定するとの主張は——またはからずもギーゼッケとは異なり——教育そのものに対する諦念ではなく、教授学的営為の結果としての知的誠実さから由来している。牛田氏によれば、ここに、氏の「教授学的学校論研究」の序説として辿り着く、教授学的に問うべき「問い」が突き止められ得る、としている。

第4章は、以上の第3章を受ける形で、クラウス・プランゲがおこなった「教育的教授」への洞察が意味するものをさらに深く吟味してゆく。

プランゲが学校における教育不要論を展開した直接の契機は、80年代以降、ドイツ各州における学校改革構想に、「教育的なるものの復権」 (Wiedergewinnung des Erzieherischen) が謳われたことにある。社会に現存する諸問題のほとんどすべてが学校の教育目的として抱え込まれている改革構想の状況に対して、プランゲは異議を申し立てた。そのような教育政策の支えは、教授を通して教育できるという理解であり、これはドイツ教授学の伝統における「教育的教授」の一般原理に基づいていた。

しかしながら、プランゲはこの一般原理に教授学的な根本問題を見出して、この原理の非妥当性を解明した。教授学の共通規範として存続していたこの原理は、すでに空洞化したとのプランゲの見解が提示され、しかも、教えられたことと、その内容規範に即して行なうよう動機づけられること、これらの間にはまったく必然的な移行はないとして、教授と教育のつながりが解体された。この概念が、プランゲの言う「教授学的差異」である。そしてこの概念から導かれる学校論が帰結することは、学校は明白な教授機関であること、それゆえ、学校は基本的に教育する場ではないということである。いわば「教授学的差異」はプランゲにとっては——中身は異なるが、学校構想構築の思考様式の観点においてヘルバルトと同様に——「学校構想的な骨格」だったのである。

このように「教育的教授」が拠り所にされるのではなくて、「教授学的差異」に基づいて

学校における教授以外の教育のあり方が模索されている。子どもが学校において実際に経験できることから、つまり道徳的な現実から態度育成の契機が見出されている。しかし、これは「教授学的差異」を目の前にしても、学校に教育の可能性を理論形式上はつきりと残した限りで評価され得るが、その具体的な提案の内容が、近代の監獄モデルの学校——その端的な表現はフーコーに見られる——を是認したものと受け取られ得る。

ドイツ学校改革構想においては「教授する教育学校」が渴望されているが、その理論的土台となる「教育的教授」の記述的解釈に対して、より精緻な「観察」を向けるならば、そこに見出し得るのは、近代教育学の問題設定の教授学的な原点への回帰である。すなわち、理論理性と実践理性の媒介（つまりは、「教育的教授」）の非蓋然性という難題である。両者の隙間を埋め得る理論的・実証的な成果を産み出すこと、あるいはまた、その断絶を断絶として真摯に受け入れること、これらの二者択一こそが、教授学的正当化に基づく学校の役割規定のためには不可欠である。

第5章は、第4章で指摘された、理論理性と実践理性の媒介（「教育的教授」）の非蓋然性を、システム理論においてはどのように処理しようとしているのかを、ルーマンとショル（Schorr, K. E.）による研究を考察の対象に、心理システムの自己準拠性やオートポイエシスの概念を確認することで、「教育的教授」の非蓋然性の詳細な解説を試みている。

1979年に発表されたルーマンとショルの論文「教育のテクノロジー欠如と教育学」（Das Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik）は、教育作用の目的手段関係に内在する不可避の不確実性の仮借なき指摘によって、テクノロジー問題を不問に付してきた教育学関係者に大きな反論を呼ぶことになった。すなわち、非蓋然性はシステム理論においてはテクノロジーの欠如問題として究明されているのであるが、観察科学を自称するシステム理論的教育学が、実践を導くための理論的援助を怠っているとの批判である。

テクノロジーの欠如の起因は、ルーマンがフェルスター（Foerster, H.v.）を援用して記述したように、子ども（あるいは広く人間それ自体）が自己を偶有する自己準拠的な「非平凡な機械」（non-trivial machine）として描かれるからである。システム理論には、心理システムへのインプットとそこからのアウトプットについて、これらの変換の一義性に対する冷静なまでの疑念が見出され得る。

学校教育は「非平凡な機械」を「平凡な機械」（trivial machine）だと敢えて見なして、インプットとアウトプットを単純なコードに還元する制御方法が（記憶の再現が代表的である）採用される。なるほど集団組織を前提としてしまう学校教育に二元コード還元は不可避と言い得るかも知れない。しかしながら、特に人格の育成に関係する「教育的教授」においては、そのような還元による制御可能性は限りなく低いといわざるを得ない。

自己準拠性の概念はオートポイエシス概念の導入によって発展的解消を遂げたと一般的に考えられている。心理システムにはそもそもインプットとアウトプットもない、閉鎖的で自律的に存立するとのテーゼは、操作的行為とその高い蓋然性を前提とする「教育的教授」にとって、きわめて反批判が困難な手厳しい「観察」の帰結である。そうした「観察」

の結果の上に立って、学校の役割付与が究明されるとすれば、そこには学校の役割規定の限定が当然予想されることになる。

第6章では、学校の限定的役割ではなくて、「教育的教授」の教授学的省察の結果に基づいて学校を構想する思考様式とその積極的な取り組みへの模索として、80年代の学校改革の潮流、とりわけ、ノルトライン・ヴェストファーレン州（Nordrhein-Westfalen）における「教育的教授」を学校構想の中核に位置づける試みに焦点を当てている。第6章はまた、本論文全体を貫く問題意識——理論理性と実践理性の間の断崖をどう教授学的に乗り越えるかとの「問い」の究明こそが、「教授学的学校論」の探究の出発点である——へ回帰するために書かれたものである。

第4章第1節で考察したように、バイエルン州（Bayern）やバーデン・ヴュルテンベルク州（Baden-Württemberg）における「教育的なものの復権」や「教育への回帰」は、その理論構築の根底に、教授と教育を足し算的に加える発想を抱えていた。しかし、ノルトライン・ヴェストファーレン州においては、教授と教育の共属性の了解が理論的構築の下敷きとされていた。言い換えると、教育と教授は不離一体の関係にあるとの認識である。その限りで、同州の学校改革に主導的な役割を演じたベンナーによるヘルバルトの「教育的教授」解釈は、本論文の目的にとって妥当性を有すると解せられる。

ベンナーの「教育的教授」による学校構想は、学校教授の「開放性」をメルクマールに探究されている。「方法的開放性」「テーマ的・内容的開放性」「制度的開放性」を根幹に据えた学校像は、ギーフェンベック基礎学校プロジェクト（Das Grundschulprojekt Gievenbeck）の中で試行されている。「教育的教授」を機軸とした学校は、いわゆるオープン・スクールとして具現化されたのである。

ここには、教授学的営為とその結果に基づく学校構想の具体的取り組みが体现されている限りにおいて、本研究の主張の核心が理論・実践の両面から試みられていると解せられる。しかしそれでも、理論構成の次元においては、ベンナーが教授の「制度的開放性」を即座に理論理性と実践理性の媒介に結びつける点において、理論的な難点がないわけではない。なぜなら、媒介の理論的根拠が示されない以上、これらの媒介は「教授学的差異」やシステム理論による「観察」によって解体されたと捉える以外に、妥当な解釈の余地が残されていないからである。

「教育的教授」の一般原理には、たしかに教授を通して呼び覚まされた子どもの思考が、直接的に人格の態度にまで影響を及ぼすことができるという過度な期待が含まれている。これを「教育学的楽観主義」と呼ぶこともできるだろう。ドイツの学校改革において過剰な教育要求が押しつけられることを正当化してしまう根拠に、この「教育学的楽観主義」が利用されているのであれば、そこに批判的な眼を閉ざすことはできない。

カントは「啓蒙とは何か」の冒頭において「あえて賢くあれ！」と述べた。未成年状態から自分の力で抜け出すこと——悟性使用の呼びかけは、字義通り呼びかけであり、それが実際に使用されるかは不確実性の闇の中にある。それどころか、呼びかけに過ぎないこ

とこそが先験的自由の範疇を担保する。自らの悟性使用を他者から指図で実行する矛盾には自由が入り込む余地はないからである。ヘルバルトはたしかに啓蒙の理念をカントと分かち合った。それでも、自らに責めがある未熟さからの抜け出しは、彼にとっては一種の生まれ変わりや劇的な革命の一言で片付けられるべきものではなかった。そこから這い上がる地図が描かれなければならなかった。「内的自由」(innere Freiheit)の根底に理性の信頼から垣間見えるヘルバルト姿は、まさに啓蒙の徒である。そして教授学はもちろん、問題地平が開示された「教授学」は、啓蒙を境にしたカントとヘルバルトの間に、さらにはプラングとベンナーの間にも見ざるを得ないのである。

終章は、研究のまとめであり、同時に、以降の研究への展望がスケッチという形で示される。

### 3. 本論文の特徴

本論文の特徴は以下の三点に要約されよう。

第一に、ドイツ教育学、とりわけ教授学研究にとっては本道ともいえる、ヘルバルトの「教育的教授」論を、原典および先行研究を丹念に読み込むことで、従来の一般的定説とはまったく異なったヘルバルト像を浮かび上がらせたことである。

第二に、理論的な問題設定の巧みさを挙げることができよう。すでに指摘したように、ヘルバルト学派とは区別されるヘルバルトその人の思想についての研究は、第二次大戦後、日独でそれなりの蓄積を見せている。しかし牛田氏は、「徳の教えの非蓋然性」、すなわち、「理論理性と実践理性の隙間にある橋渡しできそうにもない溝」が理論的・実践的にどのように埋められ得るかを問うためには、教授学の中心概念としての「教育的教授」を広く学校論の問題地平に開示し、それを「学校構想的な骨格」に位置づける時に初めて、教授学が問うべき本来的な「問い」として浮かび上がってくる、という問題設定をおこなっている。そして、このような問題設定から、過去・現在にわたる幾人かの論者が、ヘルバルトの「教育的教授」をどのように解釈していったのかを、「問題史的遠近法」の中で位置づける。そのことで逆に、ヘルバルトの「教育的教授」が今もなお、理論的かつ実践的深化を必要としていることを示すと同時に、これが、ヘルバルト自身企図したように、新たな学校構想をもたらすものであることを示して見せたのである。

第三に、上記の最後の論点ともかかわっているのであるが、ヘルバルト研究は思想史研究として意味があるだけでなく、現実の教育改革を導くものであることを、ドイツで実際におこなわれた改革プロジェクトを参照することで証明したことである。日本においては、21世紀の教育改革においては、たとえばデューイの名前とその教育学が参照されることはあっても、ヘルバルトが引用されることはまずない。しかし、牛田氏が論証したように、学校がただたんに知識を教えるだけでなく、子どもがよく生きることができるよう援助することを願うのであれば、ヘルバルトが「教育的教授」として構想した教育学は、依然として参照すべきものであろう。

#### 4. 本論文への評価

論文審査委員のうち坂本は、2007年10月25日午後5時より約2時間、青山学院大学にて、今井教授とともに本論文の内容について検討をおこなった。さらに論文審査委員三人は、2008年1月12日午後2時から約2時間、教育学部棟B202会議室にて、公開発表会を、本論文の著者である牛田氏の出席のもとでおこなった。その結果をもとに、公開発表会終了後、同会議室にて最終検討会をおこなった。

公開発表会では、おおむね、以下の諸点を中心に多岐にわたる論点について、活発な質疑応答がおこなわれた。

- (1) 理論理性と実践理性との架橋という問題で、プランゲとヘルバルトとでは何が基本的に異なっていたと考えるのか。
- (2) ここで言う学校はあきらかに近代学校であるが、その始まりは歴史的におおよそどの時点にあると考えているのか。
- (3) ヘルバルトが構想したという「教育的教授」を実現するためのコミュニアルであるが、これは、学校と国家の中間物と捉えるのであれば、公共性議論とどのようにつながっていくのか。
- (4) ルーマンによれば、教育システムについては、社会全体を制御するコードの力は強い。しかし、コード全体の支配下にはあるが、個別の教室の教授がこれに従っているのか。教師対生徒一般という考え方ではなく、これを個別化しなければいけないとルーマンは言うが、これは、因果プランでは捉えられないのではないのか。

いずれの論点についても、牛田氏はいくつかの事例を引用しながら、丁寧で的確な回答をおこなっていたと判断する。

牛田氏は、本学位請求論文を研究科委員会に提出する以前に、日本教育方法学会や日本学校教育学会などのジャーナルに査読付き論文を複数掲載しており、本論文を構成するいくつかの部分は、すでに外部の研究者によって一定以上の評価をうけたものである。本論文はこれらの成果を十分咀嚼して書かれたことがうかがわれる。

以上のような経過を踏まえ、三人の審査委員は、本論文は博士（教育学）の学位を授与するに値するものと認定する。

以上